

Moser, Heinz

## Versuch eines Resümees aus den Regensburger Diskussionen

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 343-349. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



### Quellenangabe/ Reference:

Moser, Heinz: Versuch eines Resümees aus den Regensburger Diskussionen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 343-349 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228594 - DOI: 10.25656/01:22859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228594>

<https://doi.org/10.25656/01:22859>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

# Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom

... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
 <b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	<i>139</i>
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	<i>203</i>
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392



<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465

*Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen*

Überblickt man die vorgelegten Papiere und die Diskussionen, welche im Rahmen des Symposiums stattfanden, so erscheint die vorgestellte Forschungsrichtung in ihren thematischen Schwerpunkten disparat und von den methodologischen Konzepten her sehr unterschiedlich konturiert. Dies zeigt sich schon daran, daß die entsprechenden Ansätze unter verschiedensten Bezeichnungen firmieren wie „kommunikative“, „interpretative“ oder „qualitative“ Sozialforschung, ohne daß dabei immer klar wird, wo die Abgrenzungen liegen – darauf wies in der Diskussion nicht ohne ironische Absicht U. OEVERMANN hin.

Im folgenden soll angesichts dieser Rahmenbedingungen beides versucht werden: Auf der einen Seite sollen übergreifende Tendenzen verdeutlicht werden, welche so etwas wie einen gemeinsamen Kern und eine Programmatik verdeutlichen, welche diesen Richtungen gemeinsam ist. Auf der anderen Seite muß aber auch auf Divergenzen verwiesen werden, die Anlaß von Folgediskussionen sein müßten.

Versucht man so etwas wie einen gemeinsamen Nenner der vorgestellten Forschungsansätze zu finden, so fällt auf, daß sie sich überwiegend vom Begriff des „Textes“ leiten lassen. Hier liegt nicht zuletzt ein Anknüpfungspunkt an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die seit DILTHEY den Begriff des Textes auf die Lebenswelt bezieht und damit gesellschaftliche Objektivationen insgesamt im Sinne der hermeneutischen Auslegung von Texten zu verstehen sucht.

Allerdings werden unter den vorgestellten Ansätzen schnell Divergenzen sichtbar, wenn man diesen Ansatzpunkt auf damit verbundene forschungsmethodische Konsequenzen untersucht. Insbesondere sollen hier zwei Fragenkomplexe in den Blick genommen werden, die damit zusammenhängen:

(1) Die Frage nach der analytischen Rekonstruktion von Texten und/oder Kommunikation über Bedeutungszuschreibung; d.h. ob Interpretationen durch die Rekonstruktion der die sprachlichen Interaktionen leitenden Regeln gewonnen werden können, und ob und wie damit ein möglicher kommunikativer Anspruch an Forschung verträglich sein kann.

(2) Die Frage, inwieweit ein Text auf eine Struktur von sprachlich explizierbaren Regeln verweist oder nur von einer vorsprachlichen Existenzgrundlage des Lebens her verstanden werden kann (in „phänomenologischer Deskription“).

### 1. Qualitative Forschung zwischen analytischer Rekonstruktion und Kommunikation

Betrachtet man wissenschaftliche Forschung auf die ihr zugrundeliegenden Operationen hin, so kann man unterscheiden zwischen: a) einem manipulativen Zugriff auf Objekte,

wie er zum naturwissenschaftlichen (experimentellen) Verfahren gehört, und b) einem Vorgehen, welches sich auf „Welt“ als Text bezieht, wobei Textverstehen operativ in zwei Richtungen ausgedeutet werden kann: Ziel kann einmal das (verstehende) Lesen des Textes sein. So stellt die „objektive Hermeneutik“ OEVERMANNs ein Verfahren dar, welches – diesbezüglich im Sinne der ursprünglichen Absicht der Hermeneutik – darauf abzielt, den Text besser zu verstehen, als dies sein Autor vermöchte. Denn die latente Sinnstruktur der (protokollierten) Interaktion deckt sich in aller Regel nur zum Teil mit den Repräsentationen des sozialen Geschehens im Bewußtsein der beteiligten Subjekte (vgl. OEVERMANN 1976, S. 372).

Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, welche die Arbeit mit Texten als argumentative Auseinandersetzung mit den Betroffenen fassen. Ist bei OEVERMANN der Interpret in der Weise absolut, als er selber darüber entscheidet, wann der Prozeß der Interpretation abgebrochen werden kann, so werden hier die „Betroffenen“ an der Interpretation mitbeteiligt. Allerdings müßte der damit verbundene Begriff der „kommunikativen Validierung“ selbst wiederum präzisiert werden. Bei Autoren, die von der Aktionsforschung her kommen, ist dies oft verbunden mit innovationserzeugender Praxis, während andere Tendenzen dahin gehen, allein eine Rückbindung von Interpretationen an die Interpretierten zu verlangen – als „Wiederherstellung der reflexiven Verfügungsgewalt der Interpretierten (Handelnden) über ihre „Produkte“ (TERHART 1981, S. 789).

Betrachtet man nun qualitative Forschung *im ersten Sinne*, so verlangt sie nach ausgearbeiteten Verfahren, um das dem Text unterliegende Regelsystem aufzudecken (dies wird z. B. an RADTKES sprachpragmatischer Konzeption ebenso deutlich wie am Vorschlag SIEBERS zur Evaluationsforschung). Gerade der Ansatz SIEBERS macht jedoch deutlich, daß die (systematische) Rekonstruktion von Texten mit kommunikativer Validierung nicht in wechselseitig ausschließendem Widerspruch stehen muß; hier wird doch versucht, die systematisch erarbeitete Explikation des Textes durch den Interpreten wiederum an die Interpretierten zurückzugeben: Die Interaktionen des von ihm untersuchten Schulprojektes werden im Rahmen eines ausgearbeiteten Verfahrensmodells auf Sinnstrukturen hin untersucht. Die Ergebnisse in Form von vorläufigen Sinnzusammenhängen werden dann wieder an die Betroffenen rückgekoppelt („diskursive Verankerung“).

Auf jeden Fall muß die Dichotomie zwischen analytisch-rekonstruktiven und kommunikativen Verfahren nicht unbedingt zu gegensätzlichen Forschungsrichtungen führen. Können doch rekonstruktive Momente auch sinnvoll in dialogisch ausgerichtete Ansätze integriert werden. Dennoch stellt sich hier das Problem, wo letztlich die Grenze liegt, bzw. inwiefern im Rahmen des kommunikativen Modells selbst strategische Gehalte vorausgesetzt werden müssen und Kommunikation technisch destruiert würde. So könnte man sich zwar vorstellen, daß kommunikative Validierung als Prozeß der diskursiven Überprüfung von „Sinndeutungen“ einem durch Regeln angeleiteten Verfahren der gemeinsamen Überprüfung unterzogen würde. Allerdings könnte man hier sehr schnell Gefahr laufen, daß die einer natürlichen Gesprächssituation eigene Flexibilität eingeschränkt würde und damit der spezifischen Leistung eines Modus der kommunikativen Validierung entgegengearbeitet würde (vgl. dazu MOSER 1983). Von hier aus gewinnt die sehr oft im Rahmen qualitativer Forschung angewandte Methode Berechtigung: Einer möglichst natürlichen Produktion von Ereignissen (Sprachäußerungen, Handlungen) folgt eine von vorgängigen Fragestellungen geleitete Analyse und Rekonstruktion des so gewonnenen „Textes“.

Insgesamt ergeben sich zwischen den bisher beschriebenen Positionen zwar Divergenzen, die folgenreich für konkrete Forschungsprogramme sein können. Dennoch scheinen diese Ansätze von einer ähnlichen Grundposition auszugehen. Insgesamt ist ihnen eine eher rationalistische Grundauffassung eigen: Aufklärung von Lebenswelten und – im Falle der kommunikativen Validierung – Vermittlung des Erforschten an die Betroffenen stehen hier im Zentrum.

## 2. Zur Qualität der erforschten „Welt“

Gegenüber den eben geschilderten Auffassungen kam jedoch ein weit grundlegenderer Dissens zur Sprache, welcher in seiner Genese ebenfalls auf pädagogikgeschichtliche Tradition zurückverweist. Gerade die Intuition und der unmittelbare Bezug zum Text galten ja lange als Merkmal der hermeneutischen Textinterpretation. Wurde im Rahmen der „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft in den sechziger Jahren die damit verbundene Abhängigkeit von der Willkür des Interpreten, mithin der Subjektivismus hermeneutischer Textauslegung kritisiert, so versucht die eben beschriebene Richtung im Rahmen der Debatte um qualitative Forschung den Vorwurf des Subjektivismus dadurch zu entkräften, daß sie Hermeneutik an spezifische Verfahren zurückbindet oder intersubjektive Absicherung einfordert.

Hier stellt sich aber nun die Frage, ob die Hermeneutik nicht ganz im Gegenteil dazu genutzt werden sollte, Subjektivität qualitativ zu erweitern, anstatt sie einzuschränken. Gerade HUSCHKE-RHEIN hat darauf hingewiesen, daß die Qualitäten von Objekten nicht einfach „rational“ aufgefaßt werden können; vielmehr spiele hier die in unserer Kultur weithin verdrängte Dimension des Nichtrationalen eine wichtige Rolle: Nachempfinden, Mitgefühl, Hineinversetzen. Damit ergibt sich eine überraschende Parallele von hermeneutischen Positionen zu den Ansätzen einer Wissenschaftskritik, wie sie – etwa bei FEYERABEND (1976) und DUERR (1978) – einer Rehabilitation des Irrationalen und der damit verbundenen Praktiken das Wort reden und insbesondere die Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten gegen den traditionellen Wissenschaftsbegriff ausspielen.

In eine ähnliche Richtung argumentierte LIPPITZ, wenn er von einer existenzphilosophischen Grundlage her ein nicht rational einholbares Fundament menschlicher Lebensvollzüge einklagt und betont, daß sich dieses nicht über eine ideologiekritisch erweiterte Tiefenhermeneutik bewältigen lasse. Es sei das wesentliche Charakteristikum jeder Deutung des Mensch-Welt-Verhältnisses, daß jedes Verstehen bedingt sei und diese Bedingtheit reflexiv nicht einzuholen sei (vgl. LIPPITZ, S. 38). Dies ist zwar nicht eine Absage an Rationalität insgesamt, verweist aber deutlich auf deren Grenzen, da sie sich immer schon auf ein vorreflexives Handeln zu beziehen hat, über dessen Sinn auch mittels Diskursen keine vollkommene rationale Verfügung möglich sei.

In Zuspitzung auf die Problematik der qualitativen Forschung geht BRUMLIK in seinem Symposiumsbeitrag von analogen Prämissen aus, wobei er vor allem die Möglichkeit bestreitet, Verstehen verfahrensgemäß zu bestimmen, da sich darin der ursprüngliche Weltbezug des Menschen zeige, der als solcher weder wähl- noch herstellbar (zumindest nicht direkt) sei.

Soll allerdings diese Position der radikalen Kritik an den traditionellen Kriterien der Wissenschaftlichkeit (wie z. B. an der Möglichkeit universalen Wissens, der Ausarbeitung intersubjektiv nachvollziehbarer Verfahren, den mit Wissenschaft verbundenen Rationalitätsansprüchen) nicht allein Destruktion von Wissenschaft bleiben, sondern Möglichkeiten einer alternativen Wissenschaftspraxis aufzeigen, so müßte dies – als zukünftige Aufgabe – von den Proponenten inhaltlich noch präzisiert werden. LIPPITZ deutet hier vielleicht eine Richtung an, wenn er ein Philosophieren an der Erfahrung andeutet, das die Erfahrung nicht im idealistischen Sinne vereinnahmt, sondern sich von ihr selber belehren lasse, wodurch sie einen Erkenntniszuwachs erfahre (vgl. LIPPITZ, S. 45).

Allerdings ließe sich anhand der Symposiumsdebatten zeigen, daß solche Überlegungen einer an Unmittelbarkeit sich brechenden Wissenschaftlichkeit nicht nur auf Zustimmung stießen – gerade bei Diskutanten, die in ihrem Wissenschaftsverständnis von der „Kritischen Theorie“ geprägt sind. Hatte sich nicht bereits die Frankfurter Schule gegen das Postulat eines unmittelbaren Weltbezugs gewandt, welcher gerade die gesellschaftlichen Vermittlungen dieses Unmittelbaren unterschlägt? Müßte man also von daher nicht jegliche Erfahrung als bereits sprachlich vermittelt betrachten (was natürlich in direkten Gegensatz zur Rede von vorreflexivem Handeln gerät)?

Jenseits solcher Kontroversen wäre möglicherweise darüber ein Einverständnis zu erzielen, daß es berechtigt ist, den Erfahrungsbegriff gegen die Konzeption eines Diskurses zu halten, welcher verlangt, daß sich die Teilnehmer von der Einstellung des (erfahrungsgesättigten) kommunikativen Handelns distanzieren. Aber dies wäre dann weniger eine Kritik am dialogischen Moment von Forschung an sich als an bestimmten diskurstheoretischen Figuren, wie sie vor allem von HABERMAS in die Diskussion eingebracht wurden.

Und auch der Hinweis, daß bislang nichtrationale, emotionale Aspekte im Prozeß wissenschaftlichen Handelns unterschätzt wurden, dürfte wohl auf breitere Zustimmung stoßen. Auf jeden Fall könnte es hier vielleicht nützlich sein, einen Hinweis TERHARTS aufzugreifen, nämlich, daß es außerordentlich wichtig wäre, den psychischen Bedingungen des Forschungsprozesses vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken (im Sinne einer Psycho-Logik der Forschung).

### 3. Probleme einer methodologischen Begründung qualitativer Forschung

Methodologisch stellt sich für qualitative Forschung insbesondere das Problem der Verallgemeinerung ihrer Resultate, da sie sich im allgemeinen an Verfahren orientiert, welche nicht mit Stichproben arbeiten und damit den statistischen Schluß auf eine Grundgesamtheit nicht zulassen. Qualitative Forschung beschränkt sich dementsprechend oft auf die Untersuchung von Fällen, und es wäre zu überlegen, ob die Verallgemeinerungsproblematik hier sozusagen einer „eigenen“ Logik folgt. TERHART brachte in diesem Sinne den Begriff einer „vertikalen“ Verallgemeinerung im Sinne einer Rekonstruktion von „Emergenzeffekten“ ein, wo nicht von einem N auf möglichst viele N geschlossen wird, sondern wo von einem N auf einer bestimmten Analyseebene auf ein N einer anderen Analyseebene geschlossen wird (z.B. vom Schüler X auf seine Schule). Aus manchen Beiträgen zum Symposium läßt sich auch schließen, daß der Diskurs als „Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen“ (SIEBER) hier Funktionen übernimmt. Eine Sinndeutung ist danach dann allgemein gültig, wenn sie von den Erfahrungskontexten der am Prüfungsprozeß Beteiligten als gültig beurteilt wird. Auch hier wäre die Frage allerdings noch zu beantworten, ob einem dialogischen Wissenschaftsverständnis eine entsprechende Logik entspräche, und wie diese gegebenenfalls aussähe.

Ganz anders stellt sich allerdings die Problematik für Konzepte, welche von einer kontextgebundenen Philosophie der Erfahrung her argumentieren. So operiert auch LIPPITZ mit Fällen, wobei er jedoch diesen eine ganz andere Bedeutung abgewinnt: Für ihn werden „Beispiele“ dort nötig, wo die Bedeutung von etwas nicht exakt bestimmbar ist, die Bedeutung also nur über Beispiele verdeutlicht werden kann, die in ihrem Gehalt auch Nichtsprachliches zeigen (vgl. LIPPITZ, S. 30). Beispiele sind also hier gewissermaßen Veranschaulichung vorprädikativer Erfahrungen der Menschen.

Die Gültigkeitsfrage stellt sich damit als eine Frage nach „Realitätshaltigkeit“ (so in einem ähnlichen Sinne HUSCHKE-RHEIN), die nicht mit rationalistischen Gütekriterien gelöst werden kann, da diese von vornherein diese Realitätshaltigkeit in einem vereinseitigten Sinne definieren würden. Allerdings würden Skeptiker eine solche Konzeption daraufhin anfragen wollen, wie dann überhaupt noch ein Außenstehender abschätzen könnte, daß die vorreflexive Erfahrung „richtig“ verstanden wird. Ist hier nicht von einer anderen Seite die Position des späten WITTGENSTEIN wieder erreicht, nämlich daß es unmöglich ist, über eingelebte Sprachspiele hinauszukommen?

Dennoch ist mit der Frage nach der „Realitätshaltigkeit“ von Forschung ein Nerv des modernen Wissenschaftsbetriebes getroffen. Auch von der Position der Frankfurter Schule (insbesondere ADORNO) läßt sich fragen, ob die Wissenschaftsentwicklung seit DESCARTES nicht den Prozeß einer „Entsubstantialisierung der Substanz“ (NÄHER) mit sich gebracht habe. Gerade das Aufkommen der qualitativen Forschung ist sicher ein Versuch, solcher Kritik zu entsprechen, wenn dies auch von verschiedenen Auffassungen her geschieht, die gegenwärtig in der diskutierten Hinsicht keine Übereinstimmung zu erzielen vermögen.

Nicht nur der Bezug auf vorreflexive Erfahrung verweist darauf, daß das bloße Beobachten und Vermessen der gesellschaftlichen Oberfläche obsolet geworden ist. Auch der Ansatz OEVERMANNs versucht eine Tiefenstruktur zu entdecken, und MOSER und SIEBER gehen explizit davon aus, daß Forschung gerade an den Brüchen und Verwerfungen anzusetzen hätte, welche dieses Untergründige andeuten. Ähnlich entwickelt RADTKE ein sprachpragmatisches Modell der Forschung, welches dort mit Fragen ansetzt, wo Abweichungen von der Norm auf verborgene Sinngehalte schließen lassen, welche einer weiteren Dekodierung bedürfen. Man könnte also formulieren, daß es bei diesen Autoren weniger um eine Kontinuität geht, welche im Forschungsprozeß auf den Begriff gebracht werden soll, sondern daß es gerade Diskontinuitäten sind, welche zum Anlaß eines vertieften Nachfragens werden. Damit aber stellt sich implizit auch die Frage der Beziehung dieser Ansätze zur Psychoanalyse, die ja gerade als beispielhafte Konzeption einer Theorie gelten könnte, welche latente Strukturen eines „gesellschaftlichen Unbewußten“ (MOSER) zu erfassen sucht. Wenn auch die von den Referenten bezogenen Positionen diese nicht als Momente innerpsychischer Verdrängung betrachten, mithin also in Distanz zu den psychoanalytischen Konzepten stehen, so müßte gerade diese Abgrenzung noch verstärkt diskutiert werden. Gibt es doch Ansätze einer qualitativen Forschung wie derjenige von LEITHÄUSER u. a. (1977), welche die Beziehung zur Psychoanalyse explizit für ein Programm „empirischer Hermeneutik“ zu nutzen versuchen.

#### 4. Der Subjektbezug qualitativer Forschung

Ausgehend von der Kritik an der traditionellen empirischen Forschung, versucht sich qualitative Forschung meistens von einem handlungstheoretischen Konzept des Subjekt-Subjekt-Bezuges her zu definieren. Dies gilt nicht nur für die Aktionsforschung, sondern auch dort, wo fremdes Handeln – als Handeln von Subjekten – verstanden werden soll.

Mit Bezug auf die Bildungsplanung hat P. ZEDLER angemerkt, daß es geradezu das Dilemma herkömmlicher Prognosemodelle gewesen sei, daß sie die handlungsleitenden Regeln der Subjekte nicht berücksichtigen, sondern diese nur indirekt über konstatierbare Regelmäßigkeiten der Auswirkungen solcher Regeln erfassen.

Allerdings – und damit gehen die Ansätze qualitativer Forschung über traditionelle Konzepte der Hermeneutik hinaus – ist es hier nicht mehr das Ziel, lediglich subjektiv vermeinten Sinn herauszuarbeiten, um die Absichten der Handelnden – im ideen- und biographiegeschichtlichen Kontext – gleichsam besser zu verstehen als diese sich selbst. Gerade der im Begriff der Tiefenhermeneutik hervortretende Unterschied zwischen einer „Oberfläche“ und einer „Tiefenstruktur“ macht deutlich, daß es hier um jene Ebene geht, welche der bewußten Entscheidung der Subjekte entzogen ist (deshalb auch die angedeutete Nähe zu Psychoanalyse).

Geht es hier also wesentlich darum, „objektive Handlungsbedingungen“ (MOSER) des menschlichen Handelns auszuarbeiten, dann wird auch jener Konflikt deutlich, der im Rahmen dieses Referates zwischen Anhängern und Gegnern einer „kommunikativen Validierung“ deutlich wurde. Gerade für U. OEVERMANN scheint der Einbezug der Betroffenen schon deshalb wenig sinnvoll, weil sich die latenten Strukturen ohnehin hinter dem Rücken dieser Betroffenen durchsetzen. So hielt er schon in früheren Aufsätzen fest, daß sich die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen durchsetze (OEVERMANN u. a. 1976, S. 372). In der Diskussion wurde hier nochmals jene Kontroverse aufgenommen, welche von TERHART (1981) mit einem kritischen Einwand gegenüber OEVERMANN eingeleitet wurde: Das kritische Korrektiv bei der approximativ ihren Gegenstand anvisierenden Explikation von Latenz sei gerade in der Diskussion innerhalb der Interpretengruppe zu suchen (vgl. TERHART 1981, S. 784). Hier wird also die Wiedereinführung des Dialogs mit den Interpreten gefordert, das Interpretationsmonopol des Forschers zugunsten der Praxis und deren Reflexionsgewinn bestritten. Dieses Argument fortführend, weist MOSER (S. 33) darauf hin, daß es geradezu ein Strukturmoment des pädagogischen Diskurses sei, daß sich der Mensch der Konstitutionsprinzipien der Gesellschaft zu versichern suche, um diese als gesellschaftliches Projekt zu gestalten.

Von dieser Argumentationslinie her mag es nicht mehr so sehr überraschen, daß das dialogische Moment von Forschung gerade von erziehungswissenschaftlicher Seite immer wieder in die Diskussion geführt wurde. Allgemein könnte man sich fragen, ob so definierte Forschung nicht vielleicht deshalb der Erziehungswissenschaft affin ist, weil sie selbst Aspekte eines Bildungsprozesses aufweist. Geht man davon aus, daß Methoden und Verfahren eines Forschungsansatzes nicht unabhängig von den entsprechenden Gegenstandsbereichen sind, so ließe sich der Unterschied mindestens teilweise mit dem unterschiedlichen gegenstandsspezifischen Forschungsinteresse zwischen soziologisch (z.B. OEVERMANN) und erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Ansätzen erklären. Man könnte hier zudem als Parallele darauf verweisen, daß auch die Aktionsforschung, welche die Reflexion und Lernen ebenfalls als zentrales methodologisches Postulat auszuarbeiten versuchte, vorwiegend in der erziehungswissenschaftlichen scientific community diskutiert wurde.

Allerdings könnte man dagegen einwenden, daß dies weniger ein Vorzug der Erziehungswissenschaft sei, sondern deren Zwang, Theorie und Praxis gleichzeitig zu ihrem Gegenstand zu machen. Gerade deshalb sei der theoretische Status der Erziehungswissenschaft so unbefriedigend, daß sie die Ebenen nur ungenügend auseinanderhalte und „Forschen“ immer wieder mit „Erziehen“ verwechsle. Dabei müsse man jedoch eines auseinanderhalten: Die Vermittlung von Forschungsergebnissen an Betroffene bezieht sich eher auf eine Art von „Forschungsdidaktik“ als auf den Prozeß der Erkenntnisgewinnung. Mithin müßte von Vertretern einer „kommunikativen Validierung“ deutlicher herausgearbeitet werden, was die Funktion der „Rückgabe“ beim Prozeß der Erkenntnisgewinnung selbst wäre. Sicherlich wird die Antwort in der Richtung liegen, daß die latenten Strukturen, welche dem menschlichen Handeln unterliegen, ja letztlich nur von diesen Menschen her selbst eine Begründung finden dürfen. Ist das Forschungsergebnis mit deren Realität nicht mehr zu vermitteln, entsteht eine schimärische Welt von Formen und Gestalten, die hinter der Oberfläche behauptet werden, letztlich aber leer bleiben müssen. Ob hier im Dialog eine mögliche Lösung des Problems liegt, müßte angesichts der

Tatsache spezifiziert werden, daß die genannten Strukturmomente – mindestens direkt – dem Bewußtsein nicht zugänglich sind.

### *Literatur*

- DUERR, H.: Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt/M. 1978.  
FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1976.  
LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B./SALJE, G./VOLMERG, U./WUTKA, B.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.  
MOSER, H.: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte einer qualitativen Sozialforschung. Opladen 1983.  
OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M. u. a.: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1976, S. 371–403.  
TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 769–793.

### *Anschrift des Autors:*

Priv.-Doz. Dr. H. Moser, Dörenener Weg 55, 4790 Paderborn

### *Die Beiträge zum Symposium:*

- BRUMLIK, M.: Über die Basishandlung qualitativer Sozialforschung.  
HURRELMANN, K.: Erfahrungen mit offenen Erhebungsverfahren und interpretativen Auswertungsverfahren in der Schulforschung.  
HUSCHKE-RHEIN, R.: Zur Rekonstruktion einer kritischen Hermeneutik. Fiktives Interview mit Diltthey über das Verhältnis von qualitativer Forschung und hermeneutischer Methodologie.  
LIPPITZ, W.: Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung.  
MOSER, H.: Methodologische Überlegungen zu einer Geschichte des pädagogischen Diskurses.  
NAEHER, J.: Zur Logik qualitativer Erfahrung.  
RADTKE, F.-O.: Thesenpapier zum Problem der Interpretation von Interviewtexten.  
SIEBER, P.: Aspekte qualitativer Evaluationsforschung.  
TERHART, E.: Das Einzelne und das Allgemeine. Überlegungen zum Umgang mit Fällen in der Erziehungswissenschaft.  
UHLE, R.: Welche „Probleme“ führen zur Aufwertung interpretativer Forschung? Eine Fallstudie über Erfahrungen in der Unterrichtsforschung anhand der Neuausgaben der Arbeiten von R. und A. TAUSCH und G. BACHMAIR.  
ZEDLER, P.: Ausgangspunkte und Perspektiven der Einbeziehung interpretativer Verfahren in die Bildungsplanung.